



Éducation et didactique

8-1 | 2014

Didactiques et/ou didactique ?

Didactique(s) : un singulier-pluriel. Réaction aux points de vue développés

Didactic(s) : a singular-plural

Nicole Biagioli



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1870>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1870

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2014

Pagination : 45-51

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Nicole Biagioli, « Didactique(s) : un singulier-pluriel. Réaction aux points de vue développés », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1870> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1870

Tous droits réservés

DIDACTIQUE(S) : UN SINGULIER-PLURIEL

Nicole Biagioli
ESPE, université de Nice Sophia Antipolis, I3DL EA 6308, biagioli@unice.fr

INTRODUCTION

En 2012, l'intitulé d'un colloque pluridisciplinaire : *Les didactiques en question(s)* et en 2013 celui de la journée d'études *Didactique et/ou didactiques*, ont questionné la recherche en didactique sous l'angle de la référence. Dans les deux cas, le questionnement portait sur le type de la référence : spécifique (qui concerne un ou des individus particuliers), ou générique (qui concerne l'ensemble d'une classe d'individus). L'intitulé du colloque s'interrogeait sur la nature singulière ou plurielle du questionnement adressé aux didactiques envisagées d'emblée comme une collection, et une collection qui ne va pas de soi ; celui de la journée d'études s'interrogeait sur la possibilité de passer de la collection à la catégorie, c'est-à-dire sur le nombre, la consistance et la cohérence des traits communs aux différentes didactiques. Le rapprochement des deux invite à penser que la question qui pourrait subsumer toutes les autres est celle de la nature, générique ou singulière, du référent : Existe-t-il une ou des didactiques ? Ce qui du coup, interroge le signifié du mot : qu'entend-on au juste par « didactique » ?

Cependant les querelles terminologiques sont d'un piètre secours lorsqu'il s'agit d'évaluer la solidité d'un concept. La langue naturelle est flexible, ce qui la rend adaptable à un maximum de situations. Ainsi l'article défini en français peut marquer aussi bien une référence générique qu'une référence spécifique, surtout lorsque cette dernière est sous-entendue. La phrase « la didactique me passionne » peut répondre aussi bien à : « pourquoi fais-tu de la recherche en didactique ? », qu'à « pourquoi fais-tu de la recherche en didactique des arts visuels ? » pour peu que l'échange ait lieu au sein de cette communauté didactique particulière. Quant à la référence générique, elle se marque avec le singulier aussi bien que le pluriel. Les phrases « la didactique est une discipline de recherche portant sur les enseignements apprentissages scolaires » et « les didactiques sont des disciplines de recherche portant sur les enseignements-apprentissages scolaires » sont sémantiquement équivalentes¹.

Enfin, le sens générique peut varier. Dans « *La pédagogie s'oppose d'une certaine manière à la didactique : historiquement la pédagogie est première, les didactiques se constituant progressivement à partir des années 70 à partir de préoccupations praxéologiques et épistémologique sur les contenus des savoirs scolaires, leurs spécificités disciplinaires et les incidences que*

ces spécificités peuvent avoir sur les apprentissages et l'enseignement » (Delcambre, 2010, p. 161), le mot didactique est employé dans la même phrase avec deux sens différents, ce qui est la définition même de la figure de rhétorique appelée syllepse. La compréhension de l'énoncé n'en est nullement affectée. Mais la syllepse est un indice que le mot n'est pas encore atteint sa maturité conceptuelle, puisqu'il est encore polysémique, et qu'un mot-concept se caractérise par sa monosémie et son univocité. Il faut encore le travailler, en maintenant la référence ouverte, à grand renfort de ruses typographiques (du type « didactique (s) », « et/ou ») pendant que l'on teste les réaménagements du signifié les plus aptes à stabiliser le référent.

La flexibilité de la langue devient un obstacle lorsqu'il s'agit de définir le référent et de l'intégrer dans une représentation cohérente et hiérarchisée du monde. Seul peut y parvenir le va-et-vient entre le réel, la pensée, et la langue, pratiqué par l'ensemble de la communauté scientifique concernée en accord avec ses partenaires.

Du sujet social, Bernard Lahire dit dans *L'homme pluriel* : « *les diverses théories de l'acteur ont deux grands pôles ; celui de l'unicité de l'acteur et celui de sa fragmentation interne. D'un côté, on est à la recherche de sa vision du monde, de son rapport au monde ou de « la formule génératrice de ses pratiques », et de l'autre, on admet la multiplicité des savoirs et savoir-faire incorporés, des expériences vécues, des « moi » ou des « rôles » intériorisés par l'acteur* » (Lahire, 2001, p. 25). La question de la généricité ou de la spécificité de l'entité désignée se pose à deux moments de l'émergence d'un champ de recherche. Au début, on tente de concilier des approches divergentes dont on espère qu'elles vont finir par se compléter, et on le fait, ainsi que le rappelle Bernard Lahire, *a priori* : « *le choix de l'unicité ou de la fragmentation [...] constitue un postulat non discuté et se fonde en certains cas davantage sur des présupposés éthiques que sur des constats empiriques* » (*ibid.*). Puis, lorsqu'on a fait le tour des divergences à orchestrer, vient le temps de l'expertise des approches, génériques comme spécifiques, et de leur mise en synergie. Ce temps semble être venu pour les didacticiens. La question de l'auto-évaluation d'un champ de recherche autour de la multiplicité ou de l'unité de son objet est typiquement une question de spécialistes, de celles propres à accélérer le divorce avec l'opinion, les médias et les décideurs politiques, qui attendent des préconisations pour orienter leur action et non des débats internes à la communauté

scientifique. Pour le grand public, la question la plus acceptable est celle que posait Gérard Vergnaud dans le titre d'une de ses contributions : « à quoi sert la didactique ? » (Vergnaud, 2001). Pourtant, les trois contributeurs dont nous mettons ici les propos en perspective défendent, chacun à sa façon, l'idée que l'on ne peut répondre de façon fiable à la question de l'utilité de la didactique et de sa fonction qu'en la couplant avec celle de son organisation.

BERNARD SCHNEUWLY, OU COMMENT NAISSENT LES DIDACTIQUES

Bernard Schneuwly esquisse une genèse des didactiques. Il procède comme dans toute reconstruction de ce type du présent vers le passé, en évitant le piège de l'origine. Rappelant le faisceau de phénomènes historiques qui ont accompagné la naissance des systèmes d'éducation modernes, il fait de la professionnalisation des enseignants le principal fondement des didactiques. La nécessité de former les enseignants à transmettre des savoirs sur une large échelle pour répondre à un besoin de compétences diversifiées et graduées serait, selon lui, responsable à la fois des principales étapes de l'histoire de l'enseignement et de la recherche sur l'enseignement, et de la spécialisation des enseignants dans la polyvalence (primaire), ou la monovalence (secondaire et le supérieur). L'institutionnalisation de savoirs professionnels culmine avec la « *rupture épistémologique* » qui incite à « *transformer des problématiques pratiques et théorico-pratiques en questionnement scientifique* » (Schneuwly, dans ce dossier).

Le champ professionnel de l'enseignement est donc soumis à deux tensions, l'une verticale entre la didactique « pratique et normative » et la didactique scientifique, l'autre horizontale, entre le tout et ses parties : ce qui s'entend aussi bien des didactiques disciplinaires pratiques que des didactiques scientifiques qui les redoublent ou les dédoublent. La multiplicité des didactiques scientifiques apparaît à travers leur lien de filiation avec les disciplines scolaires – sur lequel Bernard Schneuwly n'est pas le seul à insister (voir Lebeaume, 2012 ; Vollmer et Chevallard, dans ce dossier) –, et leur échelonnement dans la course à la légitimation intellectuelle à l'intérieur d'un même système scolaire. L'unité, quand elle advient, se fait à l'intérieur du système scolaire. L'impact de ce dernier sur la constitution des didac-

tiques pratiques et le degré d'autonomisation des didactiques scientifiques est déterminant. Il diffère selon les pays (Suisse, France, Allemagne).

En tant que catégorie sémantique, la didactique est établie sur des données socio-historiques. Ce processus d'émergence est vérifiable pour les « espèces », notamment les dernières apparues (cf. Lebeaume, 2012, pour la didactique de la technologie), comme pour le « genre » qui les subsume. Dans cette acception, la didactique se révèle être davantage une catégorie socio-économico-culturelle liée à la nécessité de structurer les choix éducatifs qu'une catégorie fondée sur les traits intrinsèques des processus d'enseignement-apprentissage. Le problème n'est donc pas tant celui de l'articulation de l'un et du multiple que celui de l'ancrage des didactiques dans le champ « impur » de la politique éducative. L'ignorer serait une faute politique autant que scientifique. L'appel à la solidarité lancé par Bernard Schneuwly combine programme de recherche et stratégie de développement, dans un contexte européen de crise des universités qui met les didactiques en concurrence avec leurs disciplines de référence et les disciplines contributives des sciences de l'éducation et des sciences humaines. Il a quelques chances d'être entendu par les didacticiens qui appartiennent à des systèmes menacés par la crise (ceux des pays développés), ou à des systèmes structurellement voisins de ceux sur lesquels il appuie son diagnostic. Or Suisse, France et Allemagne ne représentent que deux des quatre catégories de systèmes éducatifs existants² (Vaniscotte, 2001) : le système germanique et le système latin/méditerranéen, ce qui laisse de côté les modèles scandinave et anglo-saxon, que Bernard Schneuwly évoque sans s'y attarder ni poser le problème des conséquences de la coexistence des quatre modèles au sein de la communauté européenne. On mesure à cette occasion combien l'approche géopolitique globale est devenue incontournable dès qu'il s'agit d'examiner le processus de professionnalisation du métier d'enseignant et ses conséquences.

HELMUT JOHANNES VOLLMER, OU COMMENT ORGANISER LES GROUPES DISCIPLINAIRES EN STRUCTURE FÉDÉRATIVE DE RECHERCHE

L'historique du regroupement des didactiques disciplinaires en Allemagne que retrace Helmut Johannes Vollmer va dans le même sens que l'his-

torique proposé par Bernard Schneuwly. On y voit progresser de conserve une notion : la didactique disciplinaire générale (*Allgemeine Fachdidaktik*), et une association faitière : l'association pour la didactique des disciplines (*Gesellschaft für Fachdidaktik*). La mise au point liminaire sur le mot 'Fach' traduit par 'subject-specific content' et que nous traduisons en français par 'matière disciplinaire', mérite d'être complétée pour mieux appréhender le contexte. Si l'on compare les sens propres et figurés de 'Fach' (Clédière & Rocher, 1976) : « *case, casier, casier, compartiment rayon//Fig. partie, spécialité, branche, matière* », on voit apparaître deux sèmes nucléaires : celui de classification (la boîte comme l'étiquette sert à classer), et celui de spécialisation (l'approfondissement d'un contenu supposant un temps de formation qui distingue par exemple le 'fach arbeiter' : ouvrier spécialisé, du 'fabrik arbeiter' : ouvrier). La langue-culture offre ainsi un prêt-à-penser et à vivre dans lequel l'enseignement est inséparable de la transmission des savoirs, et la professionnalisation inséparable de l'enseignement. Sans doute le système scolaire allemand avec son seuil d'orientation réputé précoce entre parcours général et parcours professionnel y est-il pour quelque chose. Mais le détour par la langue éclaire deux points : la solide implantation des didactiques pratiques disciplinaires (et de la transmission des savoirs comme enjeu principal du système scolaire), et l'image positive des filières professionnelles. Articulant les trois types de compétences : disciplinaires, de transfert, et sociales en jeu dans toute situation d'enseignement-apprentissage, le modèle de la didactique disciplinaire générale (Vollmer, 2013, et dans ce dossier) fournit aussi une clef de répartition et de coopération entre les disciplines de recherche concernées : didactiques, sciences de l'éducation, sciences humaines.

'Fach' désigne tout à la fois le savoir produit, le savoir déconstruit puis reconstruit pour être enseigné, et la recherche sur cette reconstruction. De quoi favoriser plutôt un continuum qu'une rupture épistémologique avec les didactiques pratiques ; un continuum qui s'étend aussi vers le haut, avec les disciplines de recherche. D'où une conception de la recherche didactique inclusive qui postule la solidarité de la recherche didactique et de la pratique enseignante dans le processus de développement des groupes disciplinaires. L'effort d'acculturation se fait dans les deux sens : « *both top-down (by offering theoretical orientation) and bottom up, by taking account of*

the specifics of the individual groups and associations » (Vollmer, dans ce dossier). L'orientation théorique n'est pas pour autant « parachutée » puisque elle se base aussi bien sur le repérage des traits transversaux communs aux différentes didactiques que sur l'application de modèles scientifiques internes ou exportés. La *Gesellschaft für Fachdidaktik* est une fédération d'associations disciplinaires. Son mode de fonctionnement démocratique, sa représentativité et son exigence de qualité lui ont permis d'impulser une véritable dynamique à tous les niveaux de la recherche, de l'innovation à la thèse universitaire. Cependant, dans la mesure où elle se doit de garantir les identités disciplinaires des associations partenaires qui sont aussi le principal moteur de rassemblement des adhérents, une telle structure fédérative produit inévitablement du cloisonnement. Elle combat l'isolement des groupes disciplinaires mais détourne paradoxalement l'attention des didacticiens de la dimension interdidactique *a priori* de toute action d'enseignement-apprentissage (Biagioli & Torterat, 2012). Les élèves ne sont pas formés que dans une discipline et ils le sont sur des savoirs répartis souvent entre plusieurs disciplines, par des enseignants, qui, même spécialisés, ressentent fortement la contrainte environnementale du socle commun.

YVES CHEVALLARD, OU LA DÉCONSTRUCTION DES DIDACTIQUES

Le point de vue adopté par Yves Chevallard n'est ni comparatif comme celui de Bernard Schneuwly, ni national comme celui de Helmut Johannes Vollmer, mais général. Le titre de son intervention, « *Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. Sur un obstacle épistémologique, psychologique et institutionnel* », rappelle que sa théorie anthropologique du didactique avait déjà pris parti pour l'unité de la didactique contre la fragmentation des didactiques. L'emploi de la notation algébrique dans un propos qui n'est pas mathématique, par le choc culturel qu'il inflige aussi bien aux lecteurs non mathématiciens qu'à ceux qui le sont, éclaire mieux qu'un long discours la place ambivalente des mathématiques dans le système des disciplines. Nous ressentons à la fois l'agacement du spécialiste pour qui elle n'est adéquate qu'à l'objet mathématique, et celui du profane qui n'en retient que l'étrangeté. Si les mathématiques s'imposent

comme la figure archétypale de l'ensemble des disciplines, c'est qu'elles ont de tout temps concentré contre elles, et en elles, les tensions que tout savoir provoque, du fait de la dissymétrie qui caractérise sa transmission, et ont été les premières à libérer les savoirs des contraintes de la formulation ordinaire.

En s'émancipant de la tutelle des langues naturelles, la symbolisation mathématique a agi et agit encore à la fois comme un connotateur de la spécificité discursive de la discipline et comme un embrayeur de sa construction conceptuelle. Entre *Les éléments de géométrie* d'Euclide (qui mourut vers l'an 285 avant J.-C.) et l'élémentation des didacticiens modernes, la relation n'est pas seulement étymologique. Le repérage exhaustif des unités de savoir et de leurs relations est un préalable à leur apprentissage et à la formation des chercheurs comme des enseignants. Plus près de nous la création du latin botanique par Linné (qui publie en 1735 son *Systema naturae*) a eu des effets similaires. L'internationalisation de la nomenclature par le binome linnéen (Bilous (Biagioli), 1993) a permis le développement et la confrontation des grands systèmes classificatoires naturels et artificiels (Drouin, 2005), et favorisé l'essor des sciences naturelles et de leur enseignement.

Du point de vue de l'épistémologie générale, l'attache disciplinaire n'est que ce qui permet de se former suffisamment à la maîtrise d'un ou de quelques savoirs pour pouvoir comprendre comment les autres savoirs fonctionnent, ce qui transposé au savoir didactique, signifie que l'analyse des mécanismes d'apprentissage d'une discipline est plus formatrice pour analyser ceux d'une autre discipline que l'apprentissage de cette deuxième discipline. C'est ce que Yves Chevallard symbolise par la figure du didacticien gyrovague, qui peut librement explorer le champ du didactique, dans toutes ses dimensions et tous ses objets sans avoir à montrer ses papiers disciplinaires. Évidemment, un didacticien ne peut pas ignorer le savoir dont il étudie la transmission. Pour cela, Yves Chevallard imagine une « communauté de didacticiens » créant les infrastructures d'une formation tout au long de leur vie, « en fonction de leurs projets professionnels, des formations disciplinaires ou co-disciplinaires pour les didacticiens visant à occuper tel ou tel type de positions institutionnelles » (Chevallard, dans ce dossier).

L'utopie, en mettant momentanément à distance une réalité sociale éprouvante peut aider à mieux l'as-

sumer. D'abord en secouant la chape de déterminisme de la coutume : « la scission historique du champ de la didactique selon le patron des systèmes des disciplines scolaires doit être interrogée sur le plan scientifique » (Chevallard, dans ce dossier), puis en rappelant la recherche scientifique à ses exigences spécifiques qui sont paradoxalement celles de la généralité. Si bien que même pour satisfaire à la redéfinition de la didactique donnée : « science des conditions de la diffusion des connaissances dans les institutions d'une société » (Chevallard, dans ce dossier), il faut élargir l'enquête aux sociétés voisines, différentes, aux connaissances qui échappent à la diffusion institutionnelle, etc. Le retour au réel implique toutefois pour les didacticiens d'assumer la situation actuelle d'une recherche que l'obligation d'auto-financement a brutalement coupée de sa dynamique auto-réflexive. La course aux appels à projets qui ne prennent en compte que les enjeux économiques, industriels et sociétaux les plus apparents est difficilement compatible avec l'effort conceptuel continu exigé par la création et l'amélioration de modèles explicatifs. Pour autant, la « conscience didacticienne » invoquée par Yves Chevallard ne semble pas pouvoir, sans se renier, refuser de faire le lien entre la pratique enseignante et la recherche scientifique, la sienne et celle des autres sciences, ni d'assumer son rôle d'éveilleur de curiosité.

CONCLUSION : CONSTRUIRE L'INTERCULTURALITÉ DIDACTIQUE

« Critiquer » (Haag & Lemieux (dir.), 2012), « Comparer » (Renaud, Schaub & Thireau (dir.), 2012), « Généraliser » (Dèsveaux & De Fornel (dir.), 2012), constituent un triptyque d'ouvrages par des chercheurs de l'EHESS. Pour l'un d'entre eux, Cyril Lemieux, ces trois titres désignent également les « trois opérations pratiques que tout chercheur en sciences humaines, quelle que soit sa discipline, est obligé de mettre en œuvre » (Lémieux, 2013, p. 46). Ce sont également elles qui ressortent des trois contributions que nous avons pour mission de relier. En effet, la réflexion sur la fragmentation et l'unité du champ didactique passe par la comparaison interne et externe, la mise en question des évidences, et constitue en elle-même un effort de conceptualisation de ce qui peut être dit de général sur la transmission institutionnelle des savoirs.

La réponse à la question posée a été également unanime, bien que diversement négociée : de manière inductive par Helmut Johannes Vollmer qui prend appui sur l'expérience vécue d'un regroupement des forces de toutes les disciplines, de manière hypothético-déductive par Yves Chevallard qui développe les conséquences de sa théorie anthropologique du didactique, de manière abductive par Bernard Schneuwly qui fait l'hypothèse que les didactiques sont nées de la professionnalisation successive des différentes branches de l'enseignement et qui la vérifie historiquement. Dans les trois cas, l'approche prend acte de la relation systémique qui unit les didactiques et constitue l'originalité de la didactique parmi les sciences de l'éducation. Mais qui dit système, dit aussi relation avec l'extérieur. Le sort des didactiques demeure suspendu conceptuellement et historiquement à la façon dont elles vont négocier l'évolution de leur objet : le passage de la transmission du bloc patrimonial des savoirs institués à la mondialisation des savoirs. Transversaux aux personnes, aux langues et aux sociétés, mais incarnés, configurés par les modes de transmission et les choix politiques, enrichis par l'ingéniosité de leurs usagers, les savoirs reviennent donc au centre du débat. Le système des disciplines, figure traditionnelle de la classification des savoirs qui remonte au trivium et au quadrivium du Moyen-Âge, s'est à la fois généralisé avec l'uniformisation des cursus et des échanges, intériorisé avec le développement de l'auto-apprentissage et de l'autoformation, et métissé avec les apprentissages informels (Biagioli, 2014).

Gérard Vergnaud souligne qu'il y a une quarantaine d'années, lorsque les didactiques ont fait leur apparition en France, c'est la didactique du français langue étrangère, et non celles des mathématiques, de la physique ou du français, qui correspondait le mieux à la définition qu'il avait fournie de la didactique : « *étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances dans ce qu'elles ont de spécifique du contenu, dans le but d'améliorer ces processus* » (Vergnaud, 2012, p. 9). Les didacticiens des langues ont été les premiers à explorer les potentialités des universels-singuliers (Porcher, 1995) qui permettent aux cultures de dialoguer et aux humains de se comprendre. Un universel-singulier est une forme culturelle qui se décline différemment selon les civilisations : un genre littéraire (le conte), un mouvement artistique (le baroque), la langue comme structure commune à toutes les langues naturelles,

sont des universels-singuliers, ainsi, bien sûr, que les savoirs. Il est difficile d'enseigner les mathématiques à des étrangers sans utiliser leur langue ou une langue intermédiaire – ici même Helmut Johannes Vollmer est passé par l'anglais pour expliquer à des francophones le système éducatif allemand –, ni prendre en compte les techniques dans lesquelles ils ont été formés (plus de trois milliards de personnes dans le monde posent la division de façon presque symétrique à celle apprise en France). Si la didactique devenait *l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances dans ce qu'elles ont de spécifique quant à leur contenu et quant à la relation de ce dernier avec les ressources et l'environnement des acteurs*, l'amélioration desdits processus n'aurait pas à en pâtir.

NOTES

- 1.Cf. Riegel, Pellat & Rioul, 1999, p. 154-155.
- 2.Pour s'en tenir aux différences les plus marquantes, le système scandinave se caractérise par une école unique pour tous sur toute la durée de l'école obligatoire, le système anglo-saxon par une école polyvalente différenciant le primaire du secondaire inférieur et offrant dès celui-ci des choix d'orientation, le système germanique par une orientation précoce (vers 10 ans) entre trois filières (secondaire général, école moyenne, formation professionnelle). Le système latin/ méditerranéen présente une combinaison des trois autres: un tronc commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire comme le modèle scandinave; un système d'options comme le système anglo-saxon, mais qui cache en fait des filières déguisées; des filières générale, technique et professionnelle comme le modèle germanique, mais repoussées au secondaire supérieur.

RÉFÉRENCES

- Biagioli, N. (2014). Quelles relations les élèves établissent entre les apprentissages langagiers extrascolaires, les apprentissages langagiers de la discipline français et ceux des autres disciplines ? Le point de vue de l'interdidactique. In J.-L. Dufays & B. Daunay (Éds.). *Didactique du français langue première : le côté des élèves* (p. 157-173). Bruxelles : De Boeck.
- Biagioli, N. & Torterat, F. (2012). La recherche en interdidactique : apports méthodologiques et pratiques. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop, (Éds.), *Les didactiques en question(s)* (p. 269-278). Bruxelles : De Boeck.
- Bilous (Biagioli), N. (1993). La formation du latin botanique. In *Actes du colloque international « Les phytonymes grecs et latins* (p. 21-34). Université de Nice-Sophia Antipolis : Centre de recherches comparatives sur les langues de la Méditerranée ancienne (Lama), n° 12.
- Clédière, J. & Rocher, D. (1976). Dictionnaire Français-Allemand, Paris : Larousse.
- Haag, P. & Lémieux, C. (2012). Critiquer. Coll. « Cas de figure » 21. Paris : EHESS
- Delcambre, I. (2010). Article « Pédagogie ». In Y. Reuter (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 161-165). Bruxelles : De Boeck.
- Désvaux, E. & De Fornel, M. (2012). Généraliser. Coll. « Cas de figure » 23. Paris : EHESS
- Drouin, J.-M. (2005). Linné et la dénomination des vivants. In Th. Hoquet éd. *Les fondements de la botanique, Linné et la classification des plantes* (p. 37-56). Paris : Vuibert.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris : Hachette Littératures.
- Lebeaume, J. (2012). La didactique de la technologie à la croisée des didactiques des curriculums, des apprentissages et des enseignements disciplinaires, dans une perspective socio-historique générale. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop, (Éds.), *Les didactiques en question(s)* (p. 48-55). Bruxelles : De Boeck.
- Lemieux, C. (2013). Faire des sciences sociales, *Sciences Humaines*, n° 244S (janvier), p. 46.
- Renaud, O., Schaub, J.-F. & Thireau, I. (2012). Comparer. Coll « cas de figure » 22. Paris : EHESS.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch. & Rioul, R. (1999). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Vaniscotte, F. (2001). Une comparaison européenne des structures et des contenus. In J.-Cl. Ruano-Borbalan, (Éd.). *Éduquer et former* (p. 403-409). Auxerre : Sciences humaines Éditions.
- Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Vergnaud, G. (2012). Préface. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop, (Éds.), *Les didactiques en question(s)* (p. 9-13). Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique ? In J.-Cl. Ruano-Borbalan (Éd.), *Éduquer et former*. (p. 273-279). Auxerre : Sciences humaines Éditions.
- Vollmer, H. J. (2013). Didactique disciplinaire en Allemagne : développement et perspectives. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger, & B. Schneuwly, (Éds.), *Didactique en construction - Constructions en didactique(s). Série Raisons Éducatives* (p. 39-62). Bruxelles : De Boeck.